

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ALGUMAS ESCOLAS DO PIAUÍ: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS DOCENTES¹

INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SOME SCHOOLS IN PIAUÍ: BETWEEN DISCOURSES AND TEACHING PRACTICES

João Marcos Messias MIRANDA² | José Ribamar Lopes BATISTA JUNIOR³

RESUMO: O presente artigo analisa como vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência em alguns municípios do sul do Piauí, bem como as práticas e os conceitos docentes relativos a esses contextos. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), tendo como recurso metodológico o questionário online, elaborado com 15 perguntas abertas e fechadas. Os participantes dessa pesquisa foram 10 professores da Educação Básica. Após a análise dos dados gerados, percebe-se que os conceitos de educação inclusiva disseminados pelos docentes constituem-se na hibridização de discursos que centraliza sua argumentação na equidade democrática e no reconhecimento dos desafios trazidos pela inclusão e nas dificuldades na construção de metodologias para educação inclusiva. Além disso, o trabalho com as novas tecnologias conciliado às práticas inclusivas encontram como fator limitante a carência de investimentos de recursos próprios das escolas. Esse cenário resulta em práticas docentes que focam na atuação de profissionais de auxílio, como o cuidador.

Palavras-Chave: Práticas docentes; Inclusão; Letramento inclusivo.

ABSTRACT: This article analyzes how the inclusion of students with disabilities has been taking place in some municipalities in the south of Piauí, as well as the teaching practices and concepts related to these contexts. For that, a qualitative research was developed (BORTONI-RICARDO, 2008), using the online questionnaire as a methodological resource, prepared with 15 open and closed questions. The participants of this research were 10 Basic Education teachers. After analyzing the generated data, it is clear that the concepts of inclusive education disseminated by the professors are constituted in the hybridization of discourses that centralize their arguments in democratic equity and in the recognition of the challenges brought by inclusion and in the difficulties in the construction of methodologies for education inclusive. In addition, work with new technologies reconciled with inclusive practices finds a limiting factor in the lack of investment in the schools' own resources. This scenario results in teaching practices that focus on the work of helping professionals, such as caregivers.

Keywords: Teaching practices; inclusion, inclusive literacy.

¹ Recebido em: abril de 2023 | Aceito em: dezembro de 2023.

² Mestre em Linguística Pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí/Campus Amílcar Ferreira Sobral (UFPI/CAFS). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Estudos Críticos e Linguagem (NECRIL). E-mail: joaomarcosmessias@gmail.com

³ Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). É membro do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI). E-mail: ribasninja16@gmail.com

INTRODUÇÃO

Entendida tanto como prática e política, a educação inclusiva vem orientando o discurso nacional no que tange ao papel do professor e a responsabilidade das estruturas educacionais no engajamento dessa proposta de ensino. Segundo Rodrigues (2006), a inclusão deve ser compreendida como fator qualitativo do ensino que proporcione formação e metodologias inovadoras. Embora esse discurso já esteja consolidado como política há ainda grande carência em propostas efetivas no chão da escola, tais como: professores com formação específica para inclusão, apoio financeiro e estruturas interdisciplinares de auxílio aos docentes.

Tendo como base essa temática a presente pesquisa busca responder aos seguintes objetivos: Descrever as práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência; Analisar os conceitos docentes sobre educação inclusivas; Relacionar as práticas docentes em voga com os conceitos de educação inclusiva disseminados.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva conceitua as políticas e as práticas voltadas ao acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola. Amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), decreto nº 7.611 (BRASIL, 2007) ressalta que as instituições devem assegurar os recursos, profissionais e espaços que garantam a efetividade da inclusão.

No campo teórico a proposta de educação inclusiva é vista como uma oportunidade de qualificar o ensino ofertado, tendo em vista o foco na interação entre alunos diversificados, o que por si só já evidencia uma proposta com vista ao aspecto democrático do ensino. Além disso, os desafios apresentados aos docentes contribuem para o desenvolvimento de novas metodologias (MANTOAN, 2013).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Inclusiva (LDB 9394/96), no art.59 e inciso I: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Corporificando uma nova concepção de educação vinculada ao ideário democrático de acesso e permanência, e modificações de ordem estruturais e procedimentais. Vê-se, portanto, que o ensino dentro dessa proposta deve garantir aos educandos com deficiência espaço que permita seu desenvolvimento enquanto alunos e para além dos muros escolares, que permitam a participação efetiva no contexto social mais amplo.

De acordo com Rodrigues (2006) essa proposta não deve estar apenas pautada em ideários de equidade com foco simplista em discursos paternalistas, mas que esteja vinculada a uma proposta que entreeje maior investimento financeiro e recursos para as escolas, assim como professores com formação específica.

É dentro dessa proposta que a educação inclusiva deve ser entendida como uma forma de qualificar o ensino e as práticas docentes. Bem como afirma o mesmo autor ao enfatizar que não adianta substituir a educação especial em instituições próprias por uma educação inclusiva que não se mostre eficaz para o desenvolvimento do educando com deficiência (RODRIGUES, 2006).

A educação inclusiva como vem acontecendo está alicerçada na proposta do Ensino Educacional Especializado-AEE, regulamentado pelo decreto nº 7611 (BRASIL, 2008), que prevê formação docente específica para educação especial e para educação inclusiva, exigindo, para tanto, currículo, recursos e metodologias específicas para esse contexto.

Na prática as ações são corporificadas no AEE que presta assistência para os alunos com deficiência na forma das Salas de Recursos Multifuncionais, cujo atendimento é paralelo ao ensino regular. Trabalhar nessa perspectiva envolve “[...] pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência [...]” (MEYRELLES DE JESUS; SIQUEIRA EFFGEN, 2012, p.18). Assim, esse novo contexto escolar é promotor de uma nova identidade docente, cuja formação também se dá na vivência com a inclusão.

Entende-se que esse desafio deve ser visto por meio da articulação entre o AEE e o professor da sala regular como caminho para promoção da inclusão. Assim, a construção de práticas inclusivas anda em parceria com a qualificação do ensino para todos os alunos, uma vez que o advento de novas metodologias devem beneficiar também os alunos de desenvolvimento típico. Segundo Mantoan (2013) a educação nesses moldes apresenta ricas oportunidades para os educandos na construção de suas identidades e aprendizagens, trabalhando aspectos éticos, políticos e da cidadania.

Nas palavras de Mantoan (2013, p.5) “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Entendendo que a política de educação inclusiva deve estar corporificada no fazer docente desde o planejamento à avaliação.

Constituído um procedimento cotidiano nas práticas escolares em que todos os envolvidos: professores, alunos, direção, técnicos administrativos estejam engajados na promoção de um espaço inclusivo. Tendo em vista o aspecto da atuação docente fica patente a exigência de práticas que reflitam a política inclusiva. Nessa direção, a educação inclusiva também pode ser

visualizada por meios dos textos que advogam a inclusão de alunos com deficiência, assim, a inclusão pode ser a intermediação entre os participantes desse processo (professor e alunos) e os textos que ressignificam essas práticas. Sobre isso a seguir é realizada uma breve discussão sobre letramento dentro de uma perspectiva social.

NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO

Os estudos sobre o letramento ganham hoje uma dimensionalidade multifacetada, indo além da temática sobre a aquisição da leitura e escrita, envolvendo o estudo do letramento(s) em vinculação às práticas sociais. Bem como, os usos e significados dados ao letramento nas diferentes esferas sociais.

Dessa forma, o termo letramento tanto envolve formas de compreender, como ação (STREET, 2014). Conforme Rios (2014, p. 178) “[...] a concepção de letramento é tal que os usos da linguagem falada ou escrita estão frequentemente entrecidos nas atividades diárias das pessoas”. Essa concepção sobre as práticas de leitura e escrita ganham novas implicações com os conceitos de Letramentos, pressupondo que existem diferentes letramentos ligados às práticas sociais.

Nessa direção, os comportamentos ou os modos sociais de agir em determinada esfera de convivência podem ser visualizados pelas práticas de letramento, uma vez que essas práticas envolvem tanto aspectos culturais, sociais e institucionais (STREET, 2014). Desta maneira, assumir determinado papel demanda fazer uso de práticas próprias desses contextos, bem como os discursos que são legitimados pelas instituições sobre esses modos de ser.

Além disso, as esferas de uso dos letramentos podem ser físicas ou não, por exemplo, o caso dos meios virtuais que permitem outras formas de interação, e conseqüentemente novos *ethos* ligados a esses meios (BARTON; LEE, 2015). Esses usos podem ser observados por meio dos eventos de letramento, que constituem espaços nos quais é possível visualizar como os participantes fazem uso das práticas de leitura e escrita.

Dentro dos eventos⁴ de letramento pode se fazer uso de diferentes práticas, assim, os papéis e as práticas são intercambiáveis. Nesses eventos os textos que mediam as relações podem convencionar determinada forma de ser e estar, conforme Batista Jr e Sato (2018, p.185), “além de ser uma ferramenta de produção de ações, os textos carregam consigo pressupostos que refletem o valor que o grupo atribui a si próprio, às demais pessoas dos outros grupos [...]”. Sendo assim,

⁴ Entende-se por evento de letramento em que os textos são de fundamental importância para compreensão das relações estabelecidas (BARTON, 1994).

os conceitos, crenças e pressupostos orientam as relações dentro dos eventos de letramento, e revelam as maneiras pelas quais os papéis são desempenhados e validados.

As práticas letramento, também, podem ser baseadas em formas de resistência aos discursos dominantes, bem como a construção de discursos que tentem visualizar novas formas de ser. Conforme Rios (2014, p.178) “nos eventos de letramento, os papéis dos participantes, suas identidades sociais e os sentidos dos textos são dinâmicos” dado seu caráter não estanque, o que permite que novas formas de ser e estar surjam. Nesse bojo, sendo a educação inclusiva, também, fundamentada em um discurso que toma como referências os textos (leis, decretos, políticas) sobre a inclusão de alunos com deficiência, torna-se importante analisar como ocorre a intermediação no âmbito escolar.

Assim, articulando a teoria dos Novos Estudos de Letramento com a temática de inclusão de alunos com deficiência, torna-se necessária a análise das práticas de letramento inclusivo (BATISTA JR, 2008; SATO, 2008). Logo, entende-se por esse conceito “às práticas nas quais os textos exercem influência direta ou indireta no processo de tornar a pessoa com necessidades educacionais especiais incluída na vida social” (BATISTA JR, 2008; SATO, 2008).

As práticas de letramento inclusivo também podem ser compreendidas como formas situadas de promover a inclusão, tendo em vista a construção de novas metodologias. Tal perspectiva pode contribuir para o exame das práticas inclusivas e criação e recriação de modos para a efetivação da inclusão, uma vez que esse processo deve ser dinâmico e constantemente revisado a cada novo desafio inclusivo. Podendo assim, por meio dos conceitos e práticas visualizadas no uso do letramento considerar as escolhas metodológicas e ideológicas assumidas pelos participantes na inclusão.

Portanto, o letramento como uma prática social irá incorporar nuances e propriedades do contexto social, bem como as relações de poder, hegemonia, negociações e resistência. Assim, as práticas de letramento são determinadas pelos seus propósitos socioculturais (RIOS, 2012), compreendendo que é preciso examinar como o letramento está sendo usado, por quem, por qual motivo, e quais os papéis são agenciados por esse letramento.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, reconhecendo os conceitos apresentados pelos participantes como unidades de análise para compreensão da temática sobre inclusão. Esse tipo de abordagem tem como objetivo “entender, interpretar fenômenos

sociais inseridos em um contexto”(BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Tendo como base a teoria estudada e o posicionamento dos participantes.

Dessa maneira, a pesquisa foi desenvolvida com professores de quatro municípios do Piauí, sendo esses: Landri Sales, Marcos Parente, Guadalupe e Floriano. Utilizando como auxílio metodológico o questionário online que foi enviado para os participantes por meio do aplicativo Whatsapp. Sendo, os participantes dessa pesquisa 10 professores da educação Básica, que tiveram como critério de escolha está exercendo a docência no período da pesquisa e sua livre anuência em participar. A seguir o quadro dos participantes:

Quadro 1: Participantes⁵

PARTICIPANTE	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	SEGUIMENTO DE ENSINO	TEMPO QUE ATUA NA EDUCAÇÃO	TEMPO QUE ATUA COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
Joaquim	21 a 30 anos	Licenciatura em Matemática	6º a 9º do Ensino Fundamental	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
Luciana	31 a 40 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º a 5º anos do Ensino Fundamental	6 a 10 anos	1 a 5 anos
Cintia	21 a 30 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º a 3º ano do Ensino Médio	6 a 10 anos	1 a 5 anos
Fernanda	31 a 40 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º a 5º anos do Ensino Fundamental	6 a 10 anos	1 a 5 anos
Ludimila	41 a 50 anos	Licenciatura em Matemática	1º a 3º ano do Ensino Médio	Mais de 20 anos	De 16 a 20 anos
Júlia	21 a 30 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Educação Infantil	Menos de 1 ano	Menos de 1 ano
Camila	31 a 40 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º a 3º ano do Ensino Médio	6 a 10 anos	1 a 5 anos
Manuela	31 a 40 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	6 a 10 anos	Menos de 1 ano

⁵ Os nomes utilizados nesse trabalho são pseudônimos usados para preservar a identidade dos participantes.

Riana	41 a 50 anos	Licenciatura em História	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, 1º ao 3º ano do Ensino Médio	Mais de 20 anos	De 11 a 15 anos
Emily	21 a 30 anos	Licenciatura em Pedagogia	1º a 5º anos do Ensino Fundamental	1 a 5 anos	1 a 5 anos

Fonte: Dados da Pesquisa

O questionário online foi elaborado com 15 questões abertas e fechadas que tinham como foco a temática inclusiva, versando sobre questões relativas à metodologia e aos conceitos apresentados pelos docentes sobre inclusão de alunos com deficiência. Os dados gerados foram analisados de forma interpretativa considerando o referencial estudado. Esse tipo de método tem compromisso com a interpretação das ações sociais e como os significados atribuídos a essas ações por seus atores (ERICKSON, 1990; BORTONI-RICARDO, 2008).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Tendo em vista responder aos objetivos da presente pesquisa a análise foi direcionada nos aspectos: conceito de educação inclusiva, planejamento e atuação, acompanhamento escolar, educação inclusiva vivenciada. Que são analisadas a seguir:

Conceito de educação inclusiva

A compreensão de um fenômeno é um elemento importante para estudar as práticas em dada ação, pois os conceitos interpretados são traduzidos nos processos, nas identidades assumidas e na forma de disseminar os discursos. Dessa maneira para analisar as práticas dos docentes foi considerada como era conceituada educação inclusiva, conforme o exposta a seguir:

É uma integração, participação, é somar, juntar a algo. Nesse caso, juntar aos alunos ditos normais, aos alunos especiais, ou seja, oferecer oportunidade de igual acesso e serviços a todos do ambiente no caso escolar (Fernanda).

Entendo como um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão do aluno, inserindo o mesmo no meio escolar (Ludimila).

Ações que garantem a participação igualitária de todos na sociedade (Camila).

As respostas das docentes foram sintetizadas nessas três, sendo os discursos mais frequentes quanto à temática pesquisada. Assim, as respectivas respostas podem ser entendidas

através das palavras-chaves: direito de acesso e serviços, equidade social. Ambas docentes defendem o acesso e a construção de estruturas que garantam que os alunos com deficiência possam contar com apoio especializado. Pode-se acrescentar que na fala de Camila é sinalizado que essas ações não podem ser apenas restritas ao ambiente escolar, mas devem ser ampliadas na sociedade.

Segundo Carmo (2008) os conceitos relativos à inclusão estão divididos em três grupos: moralismo abstrato, moralismo pseudoconcreto, moralismo concreto. O primeiro tem seu cerne no forte apelo sentimentalismo, resumindo esforços inclusivos em questões idealistas. O Segundo defende uma educação para todos focando no processo de apagamento das diferenças em nome da igualdade. O moralismo concreto, por sua vez, não nega as diferenças, mas busca formas de oferecer serviços que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiência. No tocante aos discursos das docentes é possível notar que há uma hibridização desses conceitos, processo bem comum no contexto educacional. Há de se ressaltar a dificuldade em caminhar por uma linha unívoca, tendo em vista que as realidades escolares são diferenciadas e às vezes divergentes entre si.

Esse pressuposto de uma educação inclusiva que seja amparada por uma estrutura que permita o acesso e serviços é o cerne de uma proposta efetiva para educação. O AEE nesse caso constitui-se como uma tentativa de resposta para essa demanda, no entanto em muitos casos essa metodologia não alcança todas as escolas ou funda-se sobre práticas precárias e meramente assistencialistas (BUENO, 2016). Assim, essa efetividade encontra barreiras já conhecidas desse campo, a saber: currículo, formação de professores para o AEE e para educação inclusiva e novas políticas públicas, metas objetivadas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva- PNEE-EI (BRASIL, 2007), mas ainda longe da realidade escolar.

Planejamento e atuação

Levando em consideração a análise anterior, o planejamento é um momento que se caracteriza pela escolha tanto conceitual como metodológica para a execução da aula. Para tanto, observar quais arranjos são organizados pelos docentes é visualizar as identidades assumidas no fazer docente. Conforme as falas das professoras:

Prevendo atividades para todos os alunos (Camila).

O planejamento acontece como de praxe, sem nenhuma alteração e nem adaptações (Riana).

O planejamento é feito, de acordo com as aptidões adquiridas ou noções delas de cada aluno, já que dentre de sua maioria trata-se de alunos sem laudo médicos, apenas com diagnósticos observados muitas vezes em sala de aula, ou por outros profissionais como psicólogos,

fonoaudiólogos e clínico geral. Considera-se a aquisição e a facilidade/dificuldade do mesmo quanto à questão de coordenação, comportamento e ensino-aprendizagem efetivo(Cíntia).

Na primeira fala observa-se que o planejamento é descrito de forma generalizada, por isso pode ser compreendida por um lado dentro da perspectiva de Matoan (2013, p.108) “o ensino ministrado é o mesmo para todos os alunos - o que difere do que é geralmente proposto para atender às especificidades dos estudantes”. Por outro lado, pode ser direcionado para uma concepção conteudista.

Na segunda fala é negada que haja qualquer alteração e adaptação o que em certa medida constitui um discurso tradicional de ensino, que prioriza os alunos de desenvolvimento típico. Já a terceira, apesar de dar prioridade para um planejamento pautado no aluno e suas potencialidades, percebe-se que a avaliação é realizada sem um laudo e priorizando uma identidade abstrata de aluno com deficiência baseadas em experiências anteriores.

O planejamento nos moldes descritos acaba por priorizar um único aspecto do processo ou em muitos casos negar uma intervenção inclusiva. No que tange a legislação a elaboração e execução do plano do AEE deve ocorrer em colaboração entre os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM e os professores da sala regular (BRASIL, 2006).

O que presume compreender que o processo de planejamento escolar também esteja em articulação com o AEE. Porém, como afirma Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o AEE por ocorrer no contraturno ao ensino regular inviabiliza uma atuação conjunta entre o professor regular e professor especializado. Além disso, em muitos casos os atendimentos ocorrem em escolas diferentes das frequentadas pelos alunos com deficiência. Esses direcionamentos deveriam fundamentar o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo, que agregassem tanto a experiência docente do professor regular como os direcionamentos da equipe especializada.

Pode ser apresentado como caminho, segundo a experiência relatada no trabalho de Pacheco [*et al.*] (2007) sobre o processo de inclusão nos países: Austrália, Islândia, Portugal e Espanha, a elaboração do planejamento como ação conjunta entre os professores, serviços de apoio e as famílias no que diz respeito às práticas e metodologias, constituído estruturas que guiam o processo inclusivo.

Quanto às adaptações ou alterações feitas nos conteúdos das atividades, a maioria afirma não realizá-las. Quanto às alterações realizadas por alguns docentes:

As modificações são colocadas no nível que encontro o aluno especial. Primeiro avalio de forma diagnóstica, para melhor conhecer o grau de desempenho do alunado (Luciana).

Atendendo as habilidades específicas do aluno (Riana)

Isso depende da deficiência do aluno. Terá vez que vou usar materiais concretos, ou uma música para melhor compreensão do assunto visto (Joaquim).

Trabalho com um aluno autista no nono ano, por isso, faço as adaptações necessárias nas atividades propostas (Manuela).

As adaptações realizadas pelos docentes possuem em comum a prioridade com as habilidades dos alunos com deficiência, focando em metodologias que contribuam para o seu desenvolvimento. Apesar de não haver um maior detalhamento de como esse processo se dá no cotidiano dos alunos, é possível perceber ações que buscam incluir os alunos na dinâmica escolar.

Segundo Rodrigues (2006) para que haja uma proposta inclusiva é preciso negar qualquer forma de exclusão seja ela presencial ou acadêmica, ou seja, para devida inclusão a escola deve promover estruturas que permitam que os alunos com deficiência participem das atividades escolares junto aos alunos de desenvolvimento típico. Bem como o desenvolvimento de práticas de letramento inclusivo.

Em contrapartida ao argumento anteriormente, ressalta-se que a maioria dos professores não realizou adaptações nas atividades, o que pode estar articulado com uma visão tradicional de ensino, ou pela ausência de capacitação/formação dos docentes para atuação na inclusão. O que constitui como empecilho para uma proposta que tem como cerne transformar em prática o discurso de uma política inclusiva, que se centra em uma proposta curricular que permita atender às necessidades diferenciadas de todos os alunos presentes na escola (FERNANDES, 2008).

Onde se pese a falta de preparo docente para inclusão, enfatiza-se que formação docente já visualiza indícios de um fazer inclusivo ao conceber didática como um processo multidimensional que articula dimensões humana, técnica e político-social (CANDAU, 1985).

Por essa concepção, entende-se que as metodologias e atividades desenvolvidas pelo professor devem articular os conhecimentos subjetivos sobre o aluno (dificuldade, habilidades), agregados aos conhecimentos técnicos que melhor organizem os conteúdos, estratégias e avaliação para propiciar a aprendizagem. Contextualizando essas metodologias ao contexto social e cultural que os alunos pertencem. Esse caminho contribui para o desenvolvimento de ações inclusivas, que podem ser enriquecidas com formação específica em Educação Inclusiva. podem constituir formas ecológicas de letramento inclusivo.

O uso de recursos pedagógicos é importante para o desenvolvimento do ensino que deseja ultrapassar uma educação meramente reprodutiva centrada unicamente no livro didático, as novas tecnologias nesse caso aparecem como uma oportunidade de tornar as aulas dinâmicas e envolver essa nova realidade digital ao contexto educacional. No caso da educação inclusiva o uso de recursos pedagógicos pode ser decisivo para o andamento do processo inclusivo, uma vez que a

educação nos seus moldes tradicionais não consegue abranger as especificidades de um ensino para todos (MANTOAN, 2013). Sobre o uso de recursos tecnológicos ou ferramentas digitais no ensino os professores responderam:

Computador interativo, televisão (Fernanda).

As vezes que utilizo é somente data show, é muito pouco pois a escola não está tendo no momento e quando uso peço emprestado, sendo assim dificulta a utilização (Luciana).

Programas (Joaquim).

Normalmente uso projetor (data show) (Júlia).

Slide e algum software que possa ajudar na turma de modo geral (Cíntia).

Os recursos tecnológicos utilizados pelos docentes já são bastantes conhecidos da área projetor/Datashow, caixa de som, TV se sobressaem dentre os demais recursos citados por serem mais acessíveis nesse meio. Em contrapartida, Há de se perceber nas falas dos docentes as dificuldades no uso desses e de outros recursos, como no caso de Luciana que encontra esse equipamento por meio de outras escolas, pois o rodízio de equipamentos entre escolas do mesmo município é uma prática bastante comum, objetivando o acesso a esses equipamentos e baixo custo na sua obtenção.

No entanto, essa dinâmica pode prejudicar o desenvolvimento de atividades com foco em imagens, sons, músicas devido a grande rotatividade e dificuldades de agendamentos. Nessa direção, o trabalho com as novas tecnologias conciliado às práticas inclusivas encontram como fator limitante a carência de investimentos de recursos próprios das escolas.

Além disso, é preciso expandir a noção de novas tecnologias para contexto escolar, bem como relacionar as práticas ao uso da internet, aplicativos, jogos que possam contribuir para processo inclusivo de alunos com deficiência e para o ensino de forma geral.

Como exemplo de recursos tecnológicos/digitais que podem ajudar na inclusão de alunos pode ser citado software: Guiaderodas⁶, Hand Talk, Be My Eyes, Telepatix, que poderiam ser pelos alunos e englobados nos temas de aulas, dentro de uma abordagem que permita a interação da realidade vividas por esses alunos e os alunos de desenvolvimento típico.

O desenvolvimento de práticas de letramento baseados nas novas tecnologias já fazem parte dos direcionamentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim essa metodologia deve também ser articulada com as práticas de inclusão, que prevejam investimentos adequados em tecnologias e formação de professores para essa nova realidade.

⁶ Apps desenvolvidos com o objetivo de melhoria na qualidade de vida de pessoas com deficiência, disponível para download na App Store e na Google Play.

Acompanhamento escolar

Outro aspecto analisado na pesquisa foi o acompanhamento dos alunos com deficiência na execução de atividades/tarefas, que segundo os docentes acontece da seguinte maneira:

Com profissional no Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez por semana e acompanha em sala de aula (Fernanda).

Quem acompanha e coordenador escolar não é assistido com psicopedagogo ou outro tipo de profissional. E necessitamos muito dessa parceria para termos mais progresso no ensino aprendizagem (Júlia).

O cuidador orienta o aluno na sala de aula, é quinzenal nos reunimos para avaliar as tarefas (Manoela).

O professor identifica suas dificuldades e trabalha em cima afim de melhor acompanhamento de mais perto (Riana).

Os docentes pautaram suas respostas na atuação dos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no desenvolvimento de metodologias que têm como base a ideia de planos individuais centrados no aluno, prática herdada da educação especial. Além disso, há ainda a indicação do trabalho realizado pelas cuidadoras, quanto à orientação das práticas escolares. Com relação ao acompanhamento realizado pelas SRMs, ressalta-se a crítica já feita à atuação dos profissionais do AEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) cujo trabalho ocorre no contraturno, somado a crítica de Bueno (2004), afirma que essa atuação tem se resumido a práticas focadas na deficiência e desarticuladas dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Sobre o trabalho realizado pelas cuidadoras é preciso esclarecer que ainda não há uma legislação detalhada e específica para esse profissional no contexto escolar. Como apoio a interpretação de suas funções pode ser citado o projeto de lei nº 228 (BRASIL, 2014) que pontua que suas ações centram-se no apoio de serviços de auxílio, relativas às tarefas básicas da vida diária.

Além da nota técnica do MEC (BRASIL, 2010a) que esclarece que os profissionais de apoio não devem se responsabilizar pelo ensino de alunos público alvo da educação especial. Daí infere-se, que são atividades voltadas à locomoção, alimentação, higiene e comunicação, sendo assim, não estão ligadas a atividades pedagógicas.

Em experiência relatada por Leite e Faria (2017), no Instituto Dom Barreto sobre o processo inclusivo desenvolvido, foi efetivando através de articulações entre profissionais escolares. Assim, psicólogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, etc, realizaram o acompanhamento em conjunto como os professores. Estes últimos tiveram um processo formativo construído na própria escola e nas práticas inclusivas colocadas em ação. Esse processo formativo estava centrado no estudo de referenciais teóricos, discussão sobre inclusão/exclusão, preconceito e a superação de

barreiras. Segundo as autoras, essa metodologia teve êxito na construção de uma cultura inclusiva e o surgimento de novas identidades docentes. Mesmo que essa realidade esteja distante da praticada em muitas escolas, é preciso focar nesse direcionamento como base para novas atuações.

Outro momento que se relaciona com o acompanhamento escolar de alunos com deficiência é a avaliação, importante para análise do avanço do aluno. Sobre isso os professores responderam que:

Diagnóstico e formativo (Emily).

São avaliadas com formativo, pois tem objetivos de contribuir para suas formação em vários aspectos da sua vida social(Luciana).

O cuidador acompanha, ele só responde a metade das questões da avaliação (Riana).

Durante todo o mês. São passadas atividades e vamos acompanhando o desenvolvimento (Júlia).

Sobre a resposta das professoras é possível perceber que a avaliação formativa é um ponto comum entre algumas falas, o que sugere a investigação de suas práticas por meio da observação do desempenho do aluno com deficiência. Esse tipo de avaliação segundo Luckesi (1991) tem como objetivo conhecer a aprendizagem do aluno construída no decorrer do ano escolar, com vista a reajuste da metodologia do professor.

Assim, Acompanhar o desempenho do aluno durante todo o processo é relevante para a construção de novas práticas, pois o professor enquanto mediador pode aperfeiçoar suas metodologias de ensino proporcionando ao aluno um melhor resultado de sua aprendizagem, uma vez que a avaliação deve ser um movimento de retorno que propicie o aprimoramento de novas práticas (LUCKESI, 1991), tanto do que diz respeito a alunos com deficiência como alunos de desenvolvimento típico.

Com relação ao desempenho do cuidador no acompanhamento da avaliação, ressalta-se o já dito anteriormente sobre a atuação desse profissional, cuja prática centra-se nas necessidades básicas do aluno. Dessa maneira, cabe ao professor em articulação com AEE prever formas de acompanhar esse alunado.

Fazendo uma articulação metodológica com os princípios da educação especial pode-se compreender o processo avaliativo através de uma avaliação específica com foco na capacidade de desenvolvimento do aluno, por meio da identificação de suas necessidades individuais e específicas. Em conjunto com a avaliação compreensiva ou de acompanhamento que analisa o desempenho escolar e curricular, por meio de instrumentos de avaliação elaborados pelos professores

(OLIVEIRA, CAMPOS, 2005) essa metodologia pode dar suporte para o desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas.

Educação inclusiva vivenciada

O discurso sobre educação inclusiva, cuja base é a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e equidade democrática, fundamenta os principais ideários sobre esse processo, pelas falas dos professores analisadas até aqui é possível visualizar certa articulação com esse discurso (SANTOS, 2015). No entanto, a vivência na educação inclusiva costuma revelar tangenciamentos ou distanciamentos dessa utopia educacional. Para devida discussão dessa temática, a seguir é apresentado às respostas dos professores sobre o preparo estrutural das escolas frente à inclusão:



Conforme o demonstrado acima, os docentes em sua maioria evidenciam que as escolas não estão preparadas para o desenvolvimento de ações inclusivas, tendo em vista a falta de estruturas (sala de aula, sala de AEE, corpo docente), metodologias adequadas. De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.42) “um dos entraves para efetivação da política inclusiva escolar dos alunos público alvo da educação especial tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais do AEE”. Soma-se a isso foto que nem toda escola possui a AEE, fazendo o aluno ter dupla jornada.

O que deixa em relevo que o desenvolvimento de metodologias para educação inclusiva ainda é uma problemática no fazer docente. Entretanto, algumas possibilidades já foram apresentadas em pesquisa, como por exemplo, Santos (2015) relata o desenvolvimento de projetos de letramento dentro do AEE, tendo participação conjunta dos pais, professores e alunos, formação continuada e planejamento didático.

Essas ações promoveram, segundo a autora, mudanças significativas no processo inclusivo. No decorrer desse trabalho outros caminhos metodológicos já foram apontados com base em trabalhos de pesquisadores: planejamento articulado (PACHECO, et al, 2007); discussão teórica da

temática inclusiva, capacitação de professores via AEE (LEITE; FARIA, 2017). Claro que essas indicações são dependentes de uma nova mudança no contexto escolar, que entenda a inclusão como fato necessário para melhoria da qualidade do ensino, bem como almeja a quebra com o conceito tradicional de ensino.

Corroborando com a discussão realizada acima as dificuldades docentes com relação à inclusão de alunos com deficiência podem refletir a carência de estruturas e metodologias para essa realidade, de acordo com os mesmos:

Foi poucas disciplinas que tivemos durante a graduação sobre como trabalhar com alunos com deficiência, e isso está me prejudicando muito por não ter muitas habilidades com essa situação. Mas estou me esforçando muito para melhorar (Joaquim).

Manter a atenção da turma enquanto ajudo o aluno com deficiência nas atividades sem ajuda de um cuidador (Manoela)

Relação familiar, pois muitos não aceitam a realidade e falta de suporte dentro da realidade escolar (Cíntia).

Falta de capacitação, alunos com deficiências diferentes (Fernanda).

Os principais discursos construídos pelos docentes sobre essa questão são sintetizados nas respostas apresentadas, que relacionam suas dificuldades a falta de capacitação e estrutura da escola, apoio familiar, carência de profissionais de apoio. O que transparece o já analisado anteriormente sobre falta de profissionais para o AEE, a necessidade de formação docente, ademais a recorrente centralidade do cuidador como um agente pedagógico.

Ressalta-se que frente a esses desafios é preciso à sensibilização da comunidade escolar, dos familiares e órgãos governamentais no desenvolvimento de parcerias que contribuam para o desenvolvimento de novas práticas docentes. Além disso, o necessário investimento financeiro na educação (RODRIGUES, 2006), que ainda caminha em descompasso com relação a outras áreas no que diz respeito ao desenvolvimento de uma estrutura efetiva de ensino cuja inclusão funcione.

Em outra questão, os professores foram unânimes quanto à necessidade de aspectos que tornem a inclusão efetiva, sendo apontado pelos docentes como fatores necessários à inclusão:

Falta de preparo e capacitação a todos os profissionais para poder saber lidar com alunos tidos como especiais (Luciana)

Formação docente, investimento em material de apoio e esclarecimento para tornar essa realidade mais comum tanto pra família como para a escola, através de acompanhamento especializado. Já que muitas das escolas não contam com um apoio pedagógico voltado para área (Cíntia).

Falta conhecimento, estrutura, tirar do papel e colocar em prática (Júlia).

Precisa de recursos e professores preparados para esses alunos (Camila).

Estruturas, capacitação, psicólogo, psicopedagogo (Ludimila).

Falta tudo, desde profissionais capacitados até recursos estruturais e metodológicos (Manuela).

Sala de AEE, mas instrução para pessoas como eu, que não teve muita instrução sobre esse alunado, e capacitar todos da escola para se comunicar com esse aluno (Joaquim).

Estrutura física, e recursos humanos (Emily).

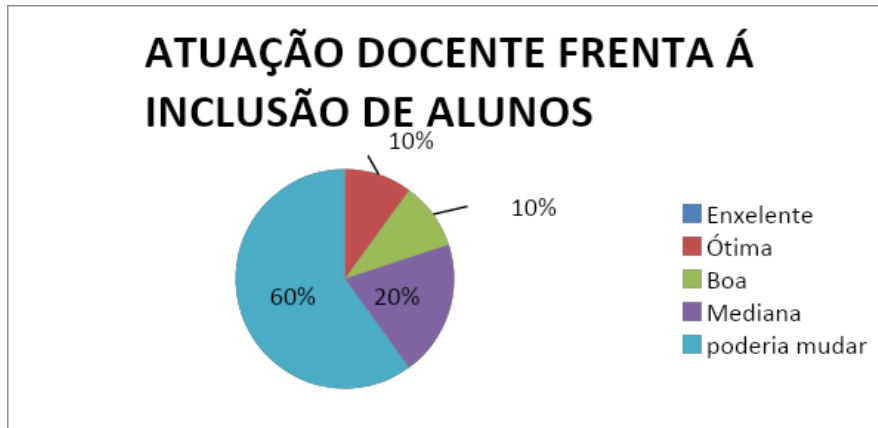
As respostas podem se relacionar às dificuldades apresentadas pelos docentes, assim, suas falas sobre os fatores que tornaram a inclusão efetiva sinalizam que os professores entendem a necessidade de mudanças estruturais na educação. Porém, apesar da inclusão escolar centrar-se em certa medida pela necessidade de formação docente e de uma ação conjunta entre os profissionais do AEE, família de professores, é preciso ter em mente que essa realidade não pode esperar que todos os docentes estejam preparados, uma vez que o aluno com deficiência já está presente em sala de aula.

Desse modo, enfatiza-se a ação docente no desenvolvimento de metodologias inclusivas, bem como use os fundamentos de uma didática inclusiva que afaste uma visão de incapacidade relacionada ao aluno com deficiência e entenda que esse aluno possui suas capacidades e modos diferentes de aprendizagem, como todo aluno (HANSEL, ZYCH, GODOY, 2014). Claro que para construção de políticas públicas efetivas para educação inclusiva urge a formação de professores, investimento que torne a escola regular opção vantajosa e de qualidade para alunos com deficiência em substituição das escolas especiais (RODRIGUES, 2006).

Segundo Nozo, Bruno e Hedeiro (2016) essa formação vem acontecendo em nível de pós-graduação lato senso, mas nem sempre a demanda docente (mais de uma jornada escolar, às vezes em escolas diferentes) permite uma formação continuada, só alguns professores conseguem manejar tempo e recurso para sua formação.

Ressalta-se ainda, que o professor não é o único responsável pela inclusão de alunos com deficiência, toda a comunidade escolar deve estar envolvida nesse processo, o que traz à tona a discussão de uma formação conjunta que deveria acontecer nas escolas com toda comunidade, realidade ainda distante do chão da escola.

Para finalizar essa análise, a seguir é exposto a auto avaliação dos docentes sobre suas atuação frente à inclusão de alunos com deficiência:



Como demonstra o gráfico, a maioria dos docentes admite a necessidade de mudanças nas suas práticas, o que evidencia conscientização e sensibilização sobre a realidade de inclusão. O desafio posto por essa realidade não pode ser ignorado nas práticas escolas, mesmo diante de poucos recursos ora vivenciados na realidade educacional.

Percebe-se que ainda há um largo caminho para consolidação de uma cultura inclusiva, mas as bases já estão colocadas pelo menos a nível conceitual urge agora o desenvolvimento de metodologias e estruturas que subsidiem a inclusão, que necessariamente deve superar o aspecto meramente idealista e ganhar contornos reais que prevejam investimentos e formação (RODRIGUES, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo: Descrever as práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência; Analisar os conceitos docentes sobre educação inclusivas; Relacionar as práticas docentes em voga com os conceitos de educação inclusiva disseminadas. Segundo os resultados obtidos as práticas docentes estão relacionadas ao uso de atividades, que em muitos casos essas atividades não são adaptadas à realidade de aprendizagem do aluno com deficiência.

Os conceitos de educação inclusiva ora analisados constituem-se na hibridização de discursos que centralizam sua argumentação na equidade democrática e no reconhecimento dos desafios trazidos pela inclusão. Embora os docentes reconheçam a necessidade de mudanças estruturais e metodológicas, ainda centram sua atuação no trabalho dos profissionais do AEE, tais como: psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo etc. Embora essa parceira deva existir, ela não pode ser entendida como uma bengala na qual os professores depositam suas esperanças.

Assim, em articulação aos conceitos apresentados, os professores preconizam na sua atuação o trabalho de profissionais de auxílio, como o cuidador, que apesar da importância na

qualidade de vida da pessoa com deficiência no seu cotidiano, esse profissional não é um agente pedagógico. Sendo sua atuação relacionada à alimentação, locomoção e comunicação.

Contudo, as falas dos professores também apresentam o reconhecimento de um novo paradigma para educação de forma geral e a busca pela formação de educadores que esteja baseada na realidade inclusiva.

Dessa forma, é preciso nesse momento a união da utopia inclusiva com o desenvolvimento de uma cultura inclusiva centrada na realidade concreta (investimento, formação, conscientização e debates), como tal, que desenvolva caminhos baseados em metodologias e estruturas eficazes. Ademais, é preciso discutir a educação inclusiva nesses novos tempos em que perdurar o isolamento social.

REFERÊNCIAS

- BARTON, D. A base social do letramento. In: BARTON, D. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994. Tradução: Guilherme Veiga Rios. Mimeo.
- BARTON, D; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*/David Barton, Carmen Lee; tradução Milton Camargo Mota. -1.ed.-São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BATISTA JUNIOR, J. R.L; SATO, D. T.B. Análise de discurso das práticas: etnografia. In: *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*/ José Ribamar Lopes Batista Junior; Denise Tamaê Borges Sato; Iran Ferreira de Melo (organização).- 1.ed.-São Paulo: parábola, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*/ Stella Maris Bortoni-Ricardo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009*, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da educação/Secretais de Educação Especial. Nota Técnica SEESP/GAB-nº 09/2010. *Orientação para organização de centros de atendimentos educacionais especializados*. Brasília, 09abr.2010a.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro DE 2011. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- BUENO, J. G.S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 22, n.1, jan/jun. 2016.

CANDAU, V.M. A didática e a formação de educadores- da exaltação à negação: á busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (organizadora). *A didática em questão/* Maria Vera Candau (organizadora). 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CARMO, A.A. Educação Inclusiva: discutindo o conceito. In: *Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade /* Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e Colaboradores--Uberlândia: EDUFU, 2008.

FERNANDES, S. *Metodologia da educação especial*. Ibpex. 2008.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989,

LEITE, D. L.S. R; FARIA, V.F. As contribuições da psicologia escolar na inclusão de crianças na educação infantil. In: *Memórias e vivências da psicologia escolar: uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto/* Carla Andreia Silva, Delite Conceição Rocha Barros Lemos (organizadoras).-1.ed.-Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017.

LUCKESI, C. C. *verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* A construção do professor de ensino e a avaliação. *Idéias*, n. 8,p.71-80. São Paulo: FDE, 1991.

MANTOAN, M.T.E. *Para uma escola do século XXI*. Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2013.

MENDES, E.G; VILARONGA, C. A.R; ZERBATO, A.P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unido esforços entre educação comum e especial/* Enicéia Gonçalves, Carla Ariela Rios Vilaronga, Ana Paula Zerbato. – São Carlos: EdUFSCar, 2014.

NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G; HEDERO, E. S. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: problematizações à proposta brasileira. In: *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: concepções e práticas/* Giovani Ferreira Bezerra, organizador. -Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016.

OLIVEIRA, A.A.S; CAMPOS, T.E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n.31, jan/jun, 2005.

PACHECO, J; EGGERTSDÓTTIR, R; MARINÓSSON, G.L; SIGALES, C; WILHELM, M; AUDUNSDÓTTIR, I; HARALDSDÓTTIR, H; JONSDÓTTIR, T.B. *Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar/* José Pacheco...[et al.]. -Porto Alegre: Armed, 2007.

RIOS, G.V. ensino de língua materna, letramento e identidades no campo da educação. In: Maria Aparecida Resende Ottoni, Maria Cecília de Lima(organizadoras). *Discursos, identidades e letramento*. São Paulo: Cortez 2014.p. 175-189.

RODRIGUES, O. M. P.R. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. in: David Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SANTOS, E.G. Práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar: relato de experiência na sala do AEE. In: NASCIMENTO, G. R. P.*Temas em educação inclusiva: alteridade e práticas pedagógicas /* Gláucia Renata Pereira do Nascimento; Jurandir Ferreira Dias Júnior (orgs.). – Pipa Comunicação e Editora Universitária UFPE, 2015.

STREET, B. *Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.